

Hornstein, Walter; Lüders, Christian

**Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung  
erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität**

*Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 6, S. 749-769*



Quellenangabe/ Reference:

Hornstein, Walter; Lüders, Christian: Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie.  
Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität - In: Zeitschrift für  
Pädagogik 35 (1989) 6, S. 749-769 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145348 - DOI: 10.25656/01:14534

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145348>

<https://doi.org/10.25656/01:14534>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 35 – Heft 6 – November 1989

## I. Thema: Professionalität pädagogischer Arbeit

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| WALTER HORNSTEIN/<br>CHRISTIAN LÜDERS | Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität 749                                 |
| BERNHARD KORING                       | Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie 771   |
| JOCHEN KADE                           | Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung – Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung 789 |
| HEINZ-ELMAR TENORTH                   | Professionstheorie für die Pädagogik? 809  |

## II. Diskussion

- |  |   |
|--|---|
| JÜRGEN AHRENS                              | Deontologische vs. teleologische Ethik. Einige Anmerkungen und pädagogische Konsequenzen 825                          |
| HANS-PETER BLOSSFELD/<br>REINHARD NUTHMANN | Strukturelle Veränderungen der Jugendphase zwischen 1925 und 1984 als Kohortenprozeß 845                              |
| HANS-JOACHIM LAEWEN                        | Zur außerfamilialen Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren. Stand der Forschung und notwendige Konsequenzen 869 |

## III. Rezensionen

- |                  |   |
|------------------|---|
| CHRISTIAN LÜDERS | REINHARD BAHNMÜLLER/THOMAS RAUSCHENBACH/WOLFGANG TREDE/ULRICH BENDELE: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in einem Beruf im Wandel 889 |
|------------------|---|

- CHRISTIAN LÜDERS      JÜRGEN KLAPPROTT: Berufliche Erwartungen und Ansprüche an Sozialarbeiter/Sozialpädagogen. Berufsbild, Arbeitsbedingungen und Arbeitsmarkttendenzen im Spiegel einer Befragung von Stellenanbietern 889
- CHRISTIAN LÜDERS      HANS-JÜRGEN GÖPPNER: Berufskompetenz, wahrgenommene Institutionenflexibilität, Berufsrolle. Ein Forschungsbericht zu Bewährungsproblemen von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen 889
- ULRICH HERRMANN      PETER DUDEK: Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der „Gilde Soziale Arbeit“ 896
- JOHANNES GRUNTZ-STOLL      URSULA KÖHLER (Hrsg.): Kinderleben. Dichter erzählen von Kindern 900

#### IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 903

## Contents

### I. Topic: Towards Professionalism in Education

- WALTER HORNSTEIN/  
CHRISTIAN LÜDERS Professionalization Theory and Pedagogical Theory – Professionalization of Educational Tasks and Pedagogical Professionalism 749
- BERNHARD KÖRING On the Professionalization of Teaching – An Empirical-hermeneutic Case Study 771
- JOCHEN KADE Universalization and Individualization of Adult Education – Changes within an Educational Field in the Context of Social Modernization 789
- HEINZ-ELMAR TENORTH A Theory of Professionalization for Pedagogics? 809

### II. Discussion

- JÜRGEN AHRENS Deontological vs. Teleological Ethics – Some Remarks on the Impact of Ethics on Educational Practice 825
- HANS-PETER BLOSSFELD/  
REINHARD NUTHMANN Structural Changes of Adolescence between 1925 and 1984 in the Perspective of Succeeding Cohorts 845
- HANS-JOACHIM LAEWEN The Discussion on Day Care for Infants and Toddlers 869

### III. Book Reviews 889

### IV. Documentation

New Books 903

# Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie

## *Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität*

### *Zusammenfassung*

Je mehr pädagogische Aufgaben von Berufserziehern anstatt von „Laien“ wahrgenommen werden, desto dringlicher wird es, die Frage nach dem Spezifischen der pädagogischen Professionalität zu klären. Der Beitrag analysiert am Beispiel verschiedener pädagogischer Berufsgruppen, wie der Verberuflichungsprozeß in den jeweiligen Feldern professionstheoretisch begleitet worden ist und untersucht vor allem die Frage, wieweit es bisher gelungen ist, das Spezifische pädagogischer Professionalität herauszuarbeiten. Angesichts bislang wenig befriedigender Ergebnisse wird vorgeschlagen, auf der Basis einer Hermeneutik pädagogischer Problemlagen in einer situations-, feld- und institutionenbezogenen Weise von der Struktur pädagogischer Aufgabenstellungen aus zu einer inhaltlichen Bestimmung pädagogischer Professionalität zu kommen.

### *1. Ausgangspunkt*

Bereits in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts hat A. FISCHER in seinem klassisch zu nennenden Vortrag über „Erziehung als Beruf“ (1921) auf die Probleme hingewiesen, die seiner Auffassung nach mit der zunehmenden beruflichen Organisation erzieherischer Aufgaben verbunden sind. Erziehung berufsförmig zu organisieren, war für ihn in gewisser Weise paradox, weil er in der Erziehung eine „Menschenleistung“ sah, die nicht einfach an Professionelle abgetreten werden kann. Ihm schien durch die „Entstehung und Entwicklung der Erziehung als Beruf ... die Erziehung selbst geradezu von innen heraus bedroht“ (FISCHER 1950, S. 37).

Heute, rund sechs Jahrzehnte nach dieser Feststellung, stehen wir an einem Punkt, der durch einen gewaltigen Schub in Richtung der von A. FISCHER ins Auge gefaßten Entwicklung charakterisiert ist. Seit Mitte der sechziger Jahre hat sich der Prozeß der Verberuflichung pädagogischer Tätigkeiten sowohl durch interne Differenzierung und Ausdifferenzierung bestehender Erzieherberufe wie durch die Besetzung bisher von Laien wahrgenommener Felder und Aufgaben durchgesetzt<sup>1</sup>. Die einschlägigen Diskussionen innerhalb der Erziehungswissenschaft bezogen sich bislang allerdings weniger auf die Rückwirkungen dieses Vorgangs auf die Erziehung im ganzen – Ausnahmen waren am ehesten im Bereich der Jugendarbeit zu konstatieren (vgl. HORNSTEIN u. a. 1982, S. 193 ff.) –, sondern auf die interne Ausgestaltung dieses Verberuflichungsprozesses, also auf die professionelle Gestaltung der Berufserzieherrolle.

Demgegenüber gibt es heute jedoch eine Reihe von *Anlässen* und Entwick-

lungen, die auf neue und virulente Konstellationen verweisen, die auch für die Berufsproblematik aus pädagogischer Sicht bedeutsam sind und Diskussions- und Verständigungsbedarf erzeugt haben. Zu diesen Entwicklungen gehören:

- Die Erosion der traditionellen Berufsrolle: Sowohl in den industriellen Kernsektoren (vgl. zusammenfassend BECK 1986, S. 220ff.) als auch im Bereich der Sozial- und Erziehungsberufe lösen sich zunehmend das traditionelle Berufsverständnis und seine Funktion auf. Zu nennen ist dabei nicht nur das Problem der Arbeitslosigkeit der Absolventen, sondern ebenso die Flexibilisierung der Arbeitszeiten und -formen und die vielfältigen Mischungsverhältnisse zwischen „Laien“, Ehrenamtlichen, Semi-Professionellen, Hauptamtlichen und Professionellen.
- Das veränderte Verhältnis von Experten bzw. Professionellen sowohl gegenüber Adressaten als auch Laienhelfern und -erziehern. Dieser Wandel der Beziehungen manifestiert sich nicht nur in der Expertenkritik bzw. -skepsis, die heute nicht mehr nur Thema der Experten ist, sondern zu weiten Teilen alltäglich geworden ist. Ebenso erwähnt werden muß die offenbar zunehmende Autonomisierung des Umgangs mit pädagogischen Angeboten durch die Adressaten: Was in der Jugendarbeit als „Gebrauchswertorientierung“ der Jugendlichen (R. MÜNCHMEIER) und in der Erwachsenenbildung als „autonome Aneignung“ der Kursinhalte durch die Teilnehmer (KADE 1989) beschrieben wird, erscheint in der Schule als ein strategisches Sicheinlassen auf die Lerninhalte von seiten der Schüler. Als Folge davon verlieren Professionelle ihren Kompetenzvorsprung und ihr Zuständigkeitsmonopol. Weil zugleich Erziehung, Sozialisation und Hilfe nicht nur in pädagogischen Berufsfeldern und Organisationen stattfinden, erscheinen mittlerweile bestimmte Praxisfelder von ihrer Struktur her als nicht professionalisierbar im traditionellen Sinne (für die Jugendarbeit vgl. BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1987, S. 39ff.). Schließlich ist in diesem Zusammenhang an den gesellschaftlich induzierten Wandel pädagogischer Problemlagen und die Entstehung neuer gesellschaftlicher Risikolagen zu erinnern, die das bisherige Verständnis Professioneller problematisieren (vgl. HORNSTEIN 1984). So macht beispielsweise W. SCHEFOLD darauf aufmerksam, daß sich Professionelle in ihrem potentiellen Bezug zu den neuen Themen (Frieden, Ökologie, gesellschaftliche Risiken u. ä.) „nicht mehr prinzipiell von Kindern und Jugendlichen unterscheiden“ (SCHEFOLD 1987, S. 171). Dementsprechend blieben professionelle Geschicklichkeit und methodische Phantasie für die Praxis zwar gewiß wichtig, „als Kern eines professionellen Habitus werden sie entwertet“ (ebd.). Stattdessen gewinne der Pädagoge als „Zeitgenosse“ an Bedeutung.
- Nichtintendierte Nebenfolgen der Vergesellschaftung der Erziehung: Nach 25 Jahren extensiv vorangetriebener Vergesellschaftung der Erziehung und der Etablierung entsprechender Organisationen und Institutionen hat sich die Ausgangslage für pädagogische Berufe grundlegend verändert. Zunehmend muß deshalb die Frage gestellt werden, ob und inwieweit die sozialen Berufe nicht selbst an der Produktion sozialer Probleme organisatorisch und institutionell beteiligt sind. Damit hängt auch zusammen, daß die Reflexion

zu diesem Themenkomplex nicht umhin kann, die in den letzten 20 Jahren angehäuften Erfahrungen im Zusammenhang mit der Professionalisierung pädagogischer Berufe und dem teilweise erfolgreichen Abschluß der berufsständischen Aufstiegsprojekte zu berücksichtigen. Zwar gibt es bislang kaum gesichertes empirisches Wissen über den Umgang von akademisch ausgebildeten Pädagogen in ihren jeweiligen Praxisfeldern mit dem im Studium erworbenen Wissen und den dabei gemachten subjektiven Erfahrungen wie „objektiven Wirkungen“; doch weisen vergleichbare Forschungsergebnisse aus dem Kontext der soziologischen Verwendungsforschung (vgl. BECK/BONSS 1989) darauf hin, daß derartige empirische Untersuchungen das berufliche Selbstverständnis und seine Funktion erheblich in Frage stellen und verunsichern können.

Diese Situation bietet, darüber kann kein Zweifel bestehen, Anlaß genug zur erziehungswissenschaftlichen Reflexion der seit A. FISCHERS Beitrag auf dem Tisch liegenden Fragen. Das kann hier selbstverständlich nur in Ausschnitten geschehen. Aussichtsreich erscheint es, in einer exemplarischen, *vergleichen-*den Perspektive bezüglich verschiedener pädagogischer Praxisfelder zu prüfen, wie innerhalb des jeweiligen Feldes der Prozeß der Verberuflichung professionstheoretisch erörtert wird, mit Hilfe welcher Konzepte die damit zusammenhängenden Fragen diskutiert werden und welche Diskussionsmuster sich dabei herausgebildet haben. Besondere Aufmerksamkeit soll darüber hinaus die Frage finden, in welcher Weise in den jeweiligen Diskursen auf die eben genannten Konstellationen Bezug genommen wird, d. h. in welcher Weise sie reflexiv beantwortet oder aber ausgeklammert werden.

Fruchtbar erscheint ein Vergleich zwischen Lehrerbildung bzw. Schule einerseits und Sozialpädagogik mit einem Blick auf die Erwachsenenbildung andererseits. Schließlich bietet sich die Auseinandersetzung mit der Medienpädagogik an, weil hier ein gutes Beispiel für eine eben erst beginnende Diskussion zu Verberuflichung und Professionalisierung und für einen bestimmten, später zu erläuternden Typus von Verberuflichung vorliegt.

## 2. Vergleichende Analysen

### 2.1. Beispiel: Lehrer – Verberuflichung und Professionalisierung

Die Rezeption des Professionsbegriffs in bezug auf den Lehrerberuf vollzieht sich in zwei sehr unterschiedlichen Zusammenhängen. Er fungiert *erstens* als Unterstützung zum Abschluß und zur inneren Ausgestaltung des „Aufstiegsprojekts“ vor allem der Volksschullehrerschaft im Zusammenhang mit dem durch Bildungsreform aufgegriffenen neuen Vergesellschaftungsschub der Erziehung. Neben dem Rollenbegriff, der zahlreiche Arbeiten zur Lehrerrolle anregte (z. B. COMBE 1972; MOLLENHAUER 1970; LANGE-GARRITSEN 1972), dient der Professionsbegriff als Instrument zur Analyse der spezifischen Leistungen des Lehrers im Kontext der Modernisierung der öffentlichen Erziehung, seiner gesellschaftlichen Funktion und seiner Kompetenz und Qualifikation. Theoretisch beziehen sich dabei nahezu alle Autoren (vgl. z. B.

DÖRING 1972; KRÜGER 1973; REINHARDT 1972; HOLZAPFEL 1975) ausdrücklich auf die einige Jahre zuvor erschienenen berufssoziologischen Arbeiten von A. HESSE (1968) und H. DAHEIM (1969), in denen erstmals einem breiteren deutschen Publikum der Stand der *amerikanischen* Debatte zur Professionalisierung vermittelt wurde. Allerdings ist die Art der Rezeption durch spezifische Prämissen geprägt, etwa durch die Forderung nach Aufwertung des Lehrerberufs, ferner durch die realistische Annahme, daß Verbeamtung und Struktur des staatlich kontrollierten Schulwesens auch künftig, wenn auch als erratischer Block, die Rahmenbedingungen darstellen werden. Daraus resultieren spezifische Merkmale der Rezeption: Betonung des spezialisierten Wissens als Basis der Profession, das Zurücktreten aller derjenigen Momente des Professionsbegriffs, die mit dieser besonderen Situation des Lehrerberufs nicht ohne weiteres vereinbar sind (Autonomie des beruflichen Handelns, Schaffung eines Kompetenzgefälles und damit verknüpfte Abwehr von Laienansprüchen, selbständige Verfügung über die Kriterien und Bedingungen der Zulassung des Nachwuchses usw.). Der Professionsbegriff wird als Kampfbegriff für Aufstieg und zur Abwehr bürokratischer Kontrollansprüche verwendet.

*Zweitens* taucht der Professionsbegriff – diesmal allerdings in eher diffuser Form – im Kontext von Lehrerarbeitslosigkeit und der dadurch ausgelösten Debatte über die Frage auf, wie sich die Lehrerausbildung auf diese Situation einstellen sollte. Hier wird der Professionalitätsbegriff sowohl verwendet, um die Frage nach der Ausrichtung der Lehrerausbildung auf die Berufspraxis in der Schule als auch um das Problem der inhaltlichen Ausrichtung der Lehrerausbildung angesichts voraussehbarer mangelnder Beschäftigungsmöglichkeiten zu diskutieren (vgl. FURCK 1986 und die einschlägigen Beiträge in HEID/KLAFFKI 1985 und BECK u. a. 1988).

Im Kontext dieser Diskussion wird von dem Professionalisierungsbegriff bzw. seinen Komposita in unterschiedlichem Sinne Gebrauch gemacht: „Professionalität“ wird zunächst eher skeptisch gesehen; unter Ent-Professionalisierung wird häufig die Forderung nach Abkoppelung der Ausbildung von einem bestimmten Berufsfeld, hier: der Schule, verstanden (BUNK 1982). Andererseits wird mit diesem Begriff aber auch der Verzicht auf eine spezifisch inhaltliche Qualität einer an einem Beruf orientierten Ausbildung gefordert. Schließlich wird ein nicht geringer Teil der Diskussion zum Thema Lehrerarbeitslosigkeit und Professionalisierung unter dem Topos der „Polyvalenz“ der Lehrerbildung geführt (vgl. dazu vor allem die Beiträge auf dem Kieler DGfE-Kongreß in HEID/KLAFFKI 1985, S. 409ff. und in BADER u. a. 1987). Die Gegenüberstellung „Polyvalenz“ (= Mehrwertigkeit – nicht „Mehrdeutigkeit“, vgl. HAFT 1985, S. 409) vs. Professionalisierung verweist dabei auf die zunächst als Alternativen gedachten Möglichkeiten, anstelle einer auf den Lehrerberuf ausgerichteten professionellen, d. h. vor allem wissenschaftlich grundgelegten Ausbildung eine Öffnung derart vorzunehmen, daß die Ausbildung nicht nur auf das Lehramt, sondern auch auf nichtschulische berufliche Verwendungssituationen vorbereitet. Diese Position lebt vom Glauben daran, daß die bisher erreichten Standards der Lehrerausbildung sowohl Elemente enthalten, die im Sinne einer Erweiterung der Qualifikation über die Lehrerrolle hinaus genützt wie auch durch neue Angebote so erweitert werden können, daß ein breiteres berufliches Anwendungs- und Einsatzfeld erreichbar ist (vgl. BADER u. a. 1987, S. 54). Lediglich HAUSER/MAYRING sind der Meinung, daß Lehrerarbeitslosigkeit als Einstiegsarbeitslosigkeit kein Anlaß sei, das Konzept einer auf den schulischen Lehrerberuf ausgerichteten Lehrerausbildung zugunsten einer „polyvalen-



ten“ Ausbildung über den Haufen zu werfen: „Polyvalenz“, so die Autoren, gleiche der Forderung nach einer „eierlegenden Wollmilchsau“ (HAUSSER/MAYRING 1985, S. 495).

Die Einstiegsarbeitslosigkeit der Lehrer, so zeigt sich an diesem knappen Überblick, ist also zum Anlaß einer kontroversen Diskussion über die Zukunft der Lehrerbildung geworden, bei der nichts anderes zur Debatte steht als der seit dem Beginn der 70er Jahre erreichte Stand einer für alle Lehrer gleichermaßen als notwendig erachteten wissenschaftlichen, auf die Berufstätigkeit des Lehrers in der Schule ausgerichteten Lehrerbildung. Über dieser Diskussion darf allerdings nicht vergessen werden – und insofern hat sie einen etwas gespenstischen Anstrich –, daß sich, von der Öffentlichkeit kaum mehr registriert, faktisch Entwicklungen vollziehen, die geeignet sind, wesentliche Elemente dieses bereits vor Jahren erreichten Standes in Frage zu stellen. Dazu gehören vor allem die rigorose Reduzierung von Lehrerbildungskapazitäten (BAYER/HABEL 1988), die Auflösung eines integrativen Lehrerausbildungskonzeptes in Bremen (s. ebd.), ein technokratisch gewendetes Verwissenschaftlichungskonzept, das die fachdisziplinäre Struktur in den Vordergrund stellt, oder schließlich die Einführung von „Zusatzqualifikationen“ (z. B. für interkulturelle Erziehung), um dem durch die Einstiegsarbeitslosigkeit der Absolventen erzeugten Druck zu entgehen.

An dieser Stelle zeigt sich übrigens am deutlichsten der Zusammenhang mit allgemeinen Strukturwandlungen im Bereich des Berufs, insofern hier für den Lehrerberuf alle diejenigen Entwicklungen der gesellschaftlichen Organisation der Berufstätigkeit sich abzeichnen und zum Teil gefordert werden, die in der soziologischen Diskussion (BECK 1986, S. 220ff.) konstatiert werden.

Aufs Ganze gesehen zeigt die Rezeption des Professionsbegriffs im Kontext der Lehrerbildung einige Besonderheiten:

Die Rezeption ist *erstens* begleitet vom permanenten Zweifel an der Angemessenheit der Kategorien der soziologischen Professionstheorie für die Erfassung der Spezifika des Lehrerberufs und seines Charakters einer pädagogischen Profession. Vor dem Hintergrund historiographischer Arbeiten zur Lehrerbildung argumentieren z. B. H.-E. TENORTH u. a., daß der Professionsbegriff präzisiert werden müsse, wenn er die Spezifität des Lehrerberufes abbilden solle (vgl. MÜLLER/TENORTH 1984). Wo heute noch der Professionsbegriff zur Grundlage empirischer Arbeiten gemacht wird (SCHWÄNKE 1988; SCHACH 1987), zeigt sich die Problematik in aller Deutlichkeit.

In diesen Zusammenhang gehören auch die Diskussionen zum Verhältnis von Professionalisierung und Lehrerethos. Die Wichtigkeit des Themas „Ethos“ im Zusammenhang mit Professionalisierung liegt auf der Hand: Die innere Haltung und Steuerung stellt einen Ausgleich für die mangelnde äußere Kontrolle und für die grundsätzliche Nicht-Steuerbarkeit der Berufsvollzüge von Professionellen dar (TERHART 1987). Zugleich jedoch erscheint aus der Perspektive der Entwicklung des Lehrerberufes diese Problematik in einem besonderen Licht: So zeigt J. OELKERS (1986), wie der mit der Herausbildung des Lehrerstandes sich entwickelnde Tugendkatalog durch die Idee des „progressiven Erziehers“ als Professionsmoral im Zusammenhang mit der Reformpädagogik zerstört wird. Die Moral des progressiven

Erziehers beruht auf der ästhetischen Kategorie der Einfühlung und auf der Umwandlung von Anthropologie in Entwicklungspsychologie. Damit spaltet sich die Professionsmoral als Standesmoral ab von einem „pädagogischen Ethos“, d. h. auch: was der Profession nützt, ist nicht mehr ohne weiteres identisch mit dem pädagogisch Legitimen (ebd. S. 499). Das Erzieherische, wie es von einer progressiven Erziehungstheorie gedeutet wird, steht *gegen* Professionalisierung, d. h. auch Professionalisierung kann gerade nicht von daher ihren moralischen Fixpunkt gewinnen (ebd. S. 500). Damit wird ein Dilemma deutlich und von einer neuen Seite her sichtbar, auf das die Unterscheidung von „klientenbezogener“ und „professionsorientierter“ Professionalisierung bereits aufmerksam gemacht hat (vgl. HOLZAPFEL 1975, S. 31).

*Zweitens* zeigt sich, daß die zentralen Topoi der Expertenkritik, die beispielsweise in der Sozialpädagogik eine so große Rolle spielen, in die Lehrerdiskussion so gut wie keinen Eingang gefunden haben. Seltene Ausnahmen wie z. B. BEISENHERZ/FEIL (1982), die darauf hinweisen, daß die Verwissenschaftlichung zu wissenschaftlich begründeten Kausalplänen führe, die in der Tendenz die Lehrerpersönlichkeit ausklammerten und die Verantwortlichkeit des Lehrers für pädagogische Prozesse eliminierten, bestätigen die Regel.

*Drittens* schließlich gibt es kaum (konstruktive) Bezugnahmen auf gewandelte pädagogische Situationen und Problemlagen. Nur in einigen Beiträgen, z. B. im Rahmen des DGfE-Kongresses in Saarbrücken wird, teils explizit, teils implizit Bezug genommen auf Wandlungen in der pädagogischen Aufgabenstellung, auf gewandelte Funktionen der Schule u. ä. Es gibt derzeit keine ausgearbeiteten Konzepte pädagogischer Professionalität in bezug auf die pädagogische Gegenwartssituation – eher schon kritische Reflexion und Programmatik (TENORTH, OELKERS).

Verantwortlich für diese Form des Umgangs mit dem Professionsbegriff dürfte vor allem der weit fortgeschrittene Grad der Institutionalisierung der Schule sein im Sinne einer einerseits kaum in Frage gestellten Akzeptanz ihrer Funktionen und Leistungen und der andererseits nach innen durchgesetzten Formalisierung, Bürokratisierung und Standardisierung der in ihr stattfindenden Prozesse. Die pädagogische Experten- und Schulkritik bleiben offensichtlich solange marginal, solange aus der Sicht des Arbeitsmarktes und der Öffentlichkeit die Schule die ihr zugewiesenen funktionalen Aufgaben erfüllt und die bestehenden Privilegien der beteiligten Berufsgruppen nicht in Frage gestellt werden.

## 2.2. Beispiel: Sozialpädagogik und Erwachsenenpädagogik

Innerhalb der Sozial- und Erwachsenenpädagogik begann die Karriere des Professionalisierungsbegriffs mit der Einrichtung des Diplomstudienganges im Jahr 1969 (vgl. LÜDERS 1987; JÜTTING/SCHERER 1987)<sup>2</sup>. Daß in diesem Zusammenhang ausgerechnet auf den Professionalisierungsbegriff – und nicht z. B. auf „Qualifizierung“ – zurückgegriffen wurde, lag aus vier Gründen nahe:

*Erstens* betonte der Professionalisierungsbegriff über alle internen Differen-

zierungen hinweg den zentralen Stellenwert von Wissenschaft und wissenschaftlicher Ausbildung. Mit der Etablierung des Diplomstudienganges und der damit einhergehenden konzeptionellen Vorrangstellung des systematischen Wissens für die Reform der Praxisfelder war objektiv, wenn man entsprechenden theoretischen Konzepten über die Entstehungsbedingungen „neuer Professionen“ glauben durfte (vgl. z.B. MOK 1969; DAHEIM 1973, S. 234), eine erste Voraussetzung für die Professionalisierung der Berufsfelder erfüllt.

*Zweitens* wies der Professionalisierungsbegriff der relativen Autonomie der Professionellen gegenüber Staat und den Trägerinteressen eine zentrale Bedeutung zu. Forderungen nach und Reformhoffnungen auf eine Professionalisierung waren vor diesem Hintergrund auch Ausdruck und Movens lauter werdender Selbststeuerungs- und Autonomieansprüche der Fachvertreter und Praktiker, die sich davon eine Aufwertung ihrer Tätigkeiten versprachen, und der sich parallel dazu vollziehenden Ausdifferenzierung der Berufsfelder.

*Drittens* schließlich erwies sich der Professionalisierungs-Begriff schnell als konzeptionell äußerst flexibel und vielseitig, so daß mit ihm eine Vielzahl von Erwartungen und Perspektiven verbunden werden konnten. So machten schon H.-U. OTTO und K. UTERMANN mit ihrem Diktum, daß „Professionalisierung ... auch Statuspolitik“ sei (OTTO/UTERMANN 1971, S. 11), und W. SCHULENBERG (1972) mit seinem Plädoyer für eine selbstgesteuerte Entwicklung der Erwachsenenbildung in den ersten Beiträgen zur Professionalisierung deutlich, daß dieser Begriff nicht nur eine berufssoziologisch-analytische Dimension besitzt, sondern zugleich auch ein berufsständisches Programm im Kontext veränderter Funktionserfordernisse an die jeweiligen Praxisfelder beschrieb. Daraus resultiert die auch heute noch übliche *gleichzeitige* und häufig ungeschiedene Thematisierung von Professionalisierung als analytische Kategorie, mit deren Hilfe aus der sozialwissenschaftlichen Beobachterposition Entwicklungen in den jeweiligen Berufsfeldern beschrieben werden, und Professionalisierung als normativ-politisches Reformprogramm, innerhalb dessen Wissenschaft selbst Teilnehmer und Motor der Reform ist und sein möchte.

*Viertens* spielte der Professionalisierungsbegriff auch für die disziplinpolitischen Argumentationen eine wesentliche Rolle, weil sich die Aufgaben und Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen in zweifacher Hinsicht zu wesentlichen Teilen aus ihren Funktionen für die Ausbildung, also in bezug auf die Praxisfelder ergaben: Einmal gleichsam objektiv, da auf Grund der Explosion der Studentenzahlen für weitergehende Aufgaben keinerlei Ressourcen mehr zur Verfügung standen; zum anderen in konzeptioneller Hinsicht, da sich die Erziehungswissenschaft entsprechend ihrem Selbstverständnis als Handlungswissenschaft primär an den von ihr wahrgenommenen Belangen der Praxis orientierte.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten in der Ausgangslage für Sozial- und Erwachsenenpädagogik zeigten sich schon früh Unterschiede in der Art und Weise, wie mit dem Konzept innerhalb der Subdisziplinen umgegangen wurde. Neben eher kontingenten Faktoren lassen sich diese Unterschiede vor allem auf die jeweilige institutionelle Verfaßtheit der Praxisfelder und die jeweiligen inner-

disziplinären bzw. neu etablierten Theorietraditionen zurückführen. Im Bereich der Sozialpädagogik wurde – aufs Ganze gesehen – Professionalisierung aus einer funktionalistischen Perspektive als Hebel und Ansatzpunkt des „funktionalen und strukturellen Übergangs“ verstanden. In diesem Sinne war Professionalisierung Voraussetzung und Motor des Wandels der verberuflichten Sozialarbeit von einem caritativ-reaktiven, kontrollierend-entmündigenden Selbstverständnis zu einer „gesellschaftspolitisch verantwortbaren Konzeption“ (OTTO/UTERMANN 1971, S. 9). Später, als die Grenzen und das Ende der sozialstaatlichen Reformhoffnungen deutlicher sichtbar wurden, erschien Professionalisierung als ein zentrales Element einer wohlfahrtsstaatlich organisierten Dienstleistungsgesellschaft (vgl. OLK 1986; DEWE u. a. 1986).

*Innerhalb* dieser Zugänge lassen sich zwei thematische Schwerpunktsetzungen erkennen: Zum einen orientierte sich die Diskussion zu weiten Teilen entlang der etablierten Institutionen und Organisationen im sozialen Sektor. Übergreifende Lebens- und Problemlagenkonzepte spielten demgegenüber in der Professionalisierungsdebatte selbst eher eine marginale Rolle. Zum anderen gab es eine deutliche Konzentration auf den traditionellen Bereich der Sozialarbeit und Fürsorge. Sozialpädagogische Perspektiven und die damit eher verknüpften bildungstheoretischen Theorietraditionen wurden dagegen innerhalb der Professionalisierungsdiskussion kaum rezipiert.

Im Vergleich dazu waren innerhalb der Erwachsenenpädagogik – wiederum *cum grano salis* – zwei Tendenzen vorherrschend: Obwohl W. SCHULENBERG in seinem Beitrag noch von einem breiten Verständnis von Erwachsenenbildung ausging (1972, S. 15), das die unterschiedlichsten Bereiche und Organisationen umfaßte, konzentrierten sich die meisten der anschließenden Beiträge zunehmend auf die Organisation *Volkshochschule*. Dies führte zunächst zu einem – gegenüber der Sozialpädagogik – eher pragmatisch orientierten, weniger verselbständigten theoretisch geprägten Diskurs, der zudem vergleichsweise gering normativ aufgeladen wurde. In der Konzentration auf die zentralen Organisationen der Weiterbildung befand sich die Erwachsenenpädagogik weitgehend im Einklang mit der gesellschaftlichen Anerkennung und weiteren Förderung dieses Sektors, so daß Legitimationskämpfe nach außen kaum notwendig wurden. Aus diesen Gründen standen weniger die Einheit des Feldes und die Funktion im Mittelpunkt der Diskussion; stattdessen war Professionalisierung in diesem Bereich eher ein immer präsentes Begleitthema im Zusammenhang mit Themen, die primär die *Interaktions- und strukturellen Binnenprobleme der Organisation Volkshochschule* und des dort verankerten Kurssystems aufgriffen – also z. B. mit der Lehr-Lern-Forschung, der Entschuldungsdiskussion, der sogenannten Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenpädagogik und dem Verhältnis von Hauptamtlichen und freien Mitarbeiter. Erst in den letzten Jahren läßt sich auch publizistisch eine Herauslösung und stärkere Theoretisierung der Diskussion beobachten (vgl. HARNEY u. a. 1987; GIESECKE u. a. 1988; SCHLUTZ/SIEBERT 1988).

In der Gegenwart haben sich die Akzente ein wenig verschoben. Im Fall der Sozialpädagogik, auf die sich die folgenden Passagen konzentrieren, kann festgehalten werden: Nach der politischen Zurücknahme des weitgehend

verbindlichen wohlfahrtsstaatlichen Reformprogramms einerseits und dem Auftauchen kritischer Gegenpositionen, die auf die problematischen Implikationen und Auswirkungen des Reformprojektes verwiesen, andererseits, erscheint Professionalisierung pädagogischer Praxis heute nur noch als eine Organisationsform der Problembearbeitung neben anderen. Innerhalb der Fachdiskussion wurde dennoch an dem allgemeinen Anspruch von Professionalisierung festgehalten. Das Resultat aus dieser Konstellation war eine deutliche Zunahme an selbstkritischen Beiträgen, die häufig auch von Vertretern der Professionalisierungsprogrammatik stammten. Was sich wandelte, waren die Konzepte, nicht der allgemeine Anspruch. Professionalisierung wurde so für einen wesentlichen Teil der Sozialpädagogik zu einer generalisierten disziplinären Programmatik, während zugleich die Aufgabe entstand, diesen allgemeinen Anspruch mit den konkreten gesellschaftlichen Herausforderungen und den aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen zu vermitteln.

Allerdings ist dieser prominente Stellenwert des Professionalisierungsbegriffs keineswegs folgenlos für die Forschung und Theoriebildung in der Sozialpädagogik. Mindestens in dreifacher Hinsicht lassen sich „Effekte“ aufzeigen:

*Erstens* erfahren Themen eine besondere Aufmerksamkeit, bei denen sich gleichsam eine Bedrohung und Infragestellung der Professionalisierungsprogrammatik absehen läßt. Das gilt z.B. für die „Krise“ und Umbrüche des Wohlfahrtsstaates (OLK/OTTO 1985; DEWE u. a. 1986), die Kritik und Effekte der bisherigen Verwissenschaftlichungspraxis und die Umwertung wissenschaftlicher Rationalität (DEWE/OTTO 1987), die Erosion des „Normalarbeitsverhältnisses“ und die Berufseinmündungs- und Verbleibsprobleme der Absolventen (BAHNMÜLLER u. a. 1988; RABE-KLEBERG 1988).

*Zweitens* wirkt sich das Festhalten am Professionalisierungsbegriff und dem in der Sozialpädagogik damit verbundenen Blickwinkel gleichsam subkutan auf die Art und Weise der theoretischen Thematisierung des Gegenstandes aus.

Beispielhaft verdeutlichen läßt sich dies an Hand eines jüngst erschienenen Readers zum Thema „Soziales Ehrenamt“ (MÜLLER/RAUSCHENBACH 1988). In der Sache reagieren die in diesem Reader gesammelten Beiträge nicht nur auf ein Theoriedefizit; als sehr viel virulenter erscheint die aktuelle politische Aufwertung dieser Form sozialer Arbeit und die damit implizit gestellte Frage nach den Grenzen und Möglichkeiten professioneller pädagogischer Hilfe. In diesem Sinne wird zwar wiederholt sowohl auf die technokratische Schlagseite der Professionalisierungsdebatte der letzten Jahrzehnte (OLK 1988, S. 19) als auch auf die Gefahr einer Einschränkung der sozialpädagogischen Diskussion auf die Dimension der beruflichen Praxis hingewiesen (THIERSCH 1988, S. 13); doch finden sich mit einer Ausnahme keine Beiträge, die beispielsweise der daraus sich ergebenden Frage nach den *pädagogischen* Implikationen und Chancen von Ehrenamtlichkeit nachgehen. Im Gegenteil: Im Mittelpunkt steht neben historischen Analysen und Versuchen einer Verortung und Bestimmung neuer Formen von Ehrenamtlichkeit das Interesse einer Klärung des Verhältnisses von Professionellen und ehrenamtlich Tätigen, also die Suche nach dem „optimalen Passungsverhältnis“ (OLK 1988, S. 27) angesichts der politischen Aufwertung ehrenamtlichen Engagements. Allein H. GÄNGLER verweist in seinem Beitrag „Ehrenamt im Jugendalter“ (GÄNGLER 1988, S. 127 ff.) auf die Bedeutung, die Ehrenamtlichkeit für die Entstehung

und Aufrechterhaltung „pädagogischer Milieus der Gleichaltrigenerziehung in Jugendverbänden“ (ebd., S. 134) besitzt<sup>3</sup>.

Dieser Zuschnitt der Diskussion ist kein Zufall, sondern verdankt sich zu weiten Teilen der vorherrschenden Dominanz der Professionalisierungsperspektive. So werden nahezu alle Veränderungen und Herausforderungen in den Berufs- und Praxisfeldern und innerhalb der Disziplin primär in den Kategorien und Versprechen der Professionalisierungsdebatte und den damit einhergehenden Perspektiven wahrgenommen bzw. in diese übersetzt. Umgekehrt läßt sich beobachten, daß Entwicklungen, die sich entweder nicht in dieser Weise übersetzen lassen oder die keine unmittelbare Relevanz für die Professionalisierungsthematik besitzen, nicht aufgegriffen werden. Pädagogisches Handeln erscheint dann als personenbezogenes Dienstleistungshandeln und unterliegt als solches den gleichen Bedingungen und Funktionsimperativen wie andere Formen personenbezogener Dienstleistungen. Gegenüber dem rein proklamatorischen Beharren auf der pädagogischen Autonomie und dem pädagogisch Eigentlichen ist dies durchaus als Theoriefortschritt zu werten; andererseits jedoch gehen auf diese Weise in der Tendenz die Besonderheiten einer *pädagogischen* Perspektive, die Möglichkeiten der Wahrnehmung sozialer Probleme als pädagogische Aufgaben und die Durchsetzung dementsprechender, also den Problemlagen angemessener Handlungsformen verloren.

Theoretisch haben derartige Bedenken zu Bemühungen geführt, die spezifischen Strukturen, institutionellen Bedingungen und die Voraussetzungen pädagogischen Handelns in den jeweiligen Berufsfeldern in ihrer Spezifik und gleichsam in Reinform zu rekonstruieren (siehe die Varianten der stellvertretenden Deutung bei DEWE u. a. 1986; KÖRIG 1987; ähnlich BUSCHMEYER 1987; institutionelle Handlungsformen bei HARNEY/MARKOWITZ 1987; MÜLLER 1986; ebenso die Beiträge zur Handlungskompetenzdebatte MÜLLER u. a. 1982; 1984). So wichtig diese Beiträge für die theoretische Reflexion auf die Besonderheiten pädagogischen Handelns sind, ihr Preis ist, daß sie in ihrer – angesichts der empirischen Vielschichtigkeit der Handlungsvollzüge – notwendigen Formalität kaum mehr in der Lage sind, die historisch-konkreten Aufgaben pädagogischer Praxis kategorial zu beschreiben.

*Drittens* schließlich prägt die im Professionalisierungsbegriff aufbewahrte Perspektive auch die empirische Forschung, und zwar sowohl in der Frage, was bzw. was nicht untersucht wird als auch in der Art und Weise, wie es untersucht wird. So kennzeichnet es die gegenwärtige Forschungslage, daß sich eine Reihe von Studien mit dem Schicksal der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt beschäftigt (vgl. HOMMERICH 1984; SKIBA u. a. 1984; TÜBINGER AG BERUFSFELDFORSCHUNG 1981); daß sich jedoch nur in einer Studie ein dezenter Hinweis auf die Frage findet, was die veränderten Arbeitsmarktbedingungen für die Qualität pädagogischen Handelns bzw. die Beziehungen zwischen Pädagogen und Klientel bedeuten (vgl. BAHNMÜLLER u. a. 1988, S. 171). Mit anderen Worten: Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit – und zwar inhaltlich wie methodisch – stehen die Interessen der Profession, nicht die Implikationen und Auswirkungen für die betreuten Kinder, Jugendlichen und Unterstützungsbedürftigen.

Zusammenfassend kann so festgehalten werden, daß für den Bereich der Sozialpädagogik die Karriere des Professionalisierungsbegriffs sich zu weiten

Teilen dem Umstand verdankt, daß umstritten war und ist, was die besonderen Leistungen eines wissenschaftlichen Studiums sind und was das Charakteristische einer akademischen Disziplin in diesem Bereich ausmacht. Die Kontinuität der Professionalisierungsdebatte läßt sich als Antwort auf die Permanenz dieser Fragen verstehen, wobei die Antwort selbst dem Ausgangsproblem einen spezifischen Zuschnitt gibt.

### 2.3. Beispiel: Medienpädagogik

Im Vergleich zu den drei zuvor dargestellten Konstellationen unterscheidet sich die Situation der Medienpädagogik in nahezu jeder Hinsicht. Professionalisierung steht hier vor allem im Kontext der aktuellen Diskussionen zur Transformation der bisherigen medienpädagogischen Tätigkeiten in einen eigenen Beruf „Medienpädagoge“. Ganz allgemein bedeutet Professionalisierung dabei zunächst die Überwindung der „erheblichen Diskrepanz... zwischen der Wertschätzung, die Medienpädagogik gegenwärtig zumindest rhetorisch erfährt, und der tatsächlichen Förderung und Verbreitung...“ (HÜTHER 1984, S. 414). Allerdings ist es innerhalb der Medienpädagogik derzeit umstritten, welche Wege und Ziele dabei verfolgt werden sollen. Umstritten ist dabei nicht allein die Frage, ob der Medienpädagoge ein eigener Beruf sein soll und kann, sondern vor allem, in welcher Weise sich Medienpädagogik auf die politisch und technisch forcierte Ausbreitung neuer Medien und Informationstechnologien bezieht bzw. beziehen soll, welche Funktion sie innerhalb dieser Entwicklung einnimmt bzw. einnehmen kann und welche Konsequenzen sich daraus sowohl für das Selbstverständnis einer eigenständigen Wissenschaft „Medienpädagogik“ als auch für einen Beruf „Medienpädagoge“ ergeben würden<sup>4</sup>.

Versucht man die gegenwärtigen Positionen skizzenhaft zusammenzufassen, dann scheinen zwei Ansätze vorherrschend zu sein. Auf der einen Seite wird Medienpädagoge als ein selbständiger Beruf konzeptualisiert. Diese Position argumentiert vor allem mit dem gesellschaftlichen Bedarf bzw. den gesellschaftlichen Bedürfnissen: „Realität ist heute mehr denn je Medienrealität. Wirklichkeitsbewältigung definiert sich damit zunächst einmal als Erforschung der Medien ... Erst in dem Maße, in dem die universitäre (Medien-) Wissenschaft sich den Praxisanforderungen stellt, und in dem Maße, in dem die Praxis auf die neuen Konzeptionen und Impulse zurückgreift, wie sie an Universitäten innerhalb von neuen Studiengängen entwickelt werden, läßt sich so etwas wie ‚Medienkultur‘ verwirklichen“ (FAULSTICH 1988, S. 169). Wie Ende der sechziger Jahre die Sozialpädagogik und Erwachsenenpädagogik, so setzt jetzt auch die Medienpädagogik auf die Parallelität von Funktionsimperativen und Emanzipations- bzw. Aufklärungsversprechen. Wie zuvor werden dabei Wissenschaft, Universität und die zukünftigen professionellen Absolventen des Studienganges als Innovationspotential und Bewahrer demokratischer Tugenden und Verkehrsformen wie bürgerlicher Öffentlichkeit, Medienkultur und Kommunikation inszeniert. Theoretisch ungeschieden wird Professionalisierung als höhere Form der Verberuflichung verstanden<sup>5</sup>.

Dieser Position gegenüber stehen Argumente, die Medienpädagogik eher als ein „ganzheitliches Prinzip“ verstehen, das in die Aus- und Weiterbildung aller Pädagogen einbezogen werden sollte (SCHORB 1985, S. 184; HÜTHER 1984). Argumentiert wird von dieser Seite, daß die „mediale Aufrüstung aller Lebensbereiche“ es notwendig macht, daß alle Pädagogen „Grundkenntnisse über Technik und soziale Folgen der Mediensysteme“ erwerben (SCHORB 1985, S. 184). Neben diesen medienpädagogischen Argumenten wird diese Position durch Überlegungen gestärkt, die versuchen, aus den bisherigen Erfahrungen mit Professionalisierung in den anderen Praxis- und Disziplinfeldern zu lernen. Vor dem Hintergrund der bisher eher naturwüchsigen Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft beharrt St. AUFENANGER in einem Diskussionsbeitrag auf einer pädagogischen Begründung verberuflichten medienpädagogischen Handelns, um nicht Gefahr zu laufen, „blind einer Praxis (zu) folgen, über deren Ideologie wir uns (noch) nicht im Klaren sind“ (AUFENANGER 1988, S. 30). AUFENANGER macht darauf aufmerksam, „daß wenn faktisch mit Medien gearbeitet wird, dies noch lange nicht heißt, daß dies eine medienpädagogische bzw. pädagogisch notwendige und begründete Arbeit ist (...)“ (ebd., S. 31), und daß sich deshalb die Frage nach dem Bedarf an einem eigenständigen Beruf Medienpädagoge in sehr grundsätzlicher Weise stellt.

Es ist kennzeichnend für diese aktuelle Diskussion, daß sie keineswegs rein innerakademisch geführt wird. Organisatorischer Mittelpunkt in diesem Zusammenhang ist die 1984 gegründete „Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V.“ (GMK), ein mittlerweile großer Dach- und Interessenverband, dem neben den Medienwissenschaftlern und universitären Fachvertretern auch Praktiker aus den unterschiedlichsten Bereichen (audiovisuelle Zentren, Sozialarbeiter, pädagogisch interessierte Journalisten, Lehrer etc.) und Verbandsvertreter (Familienverbände, Jugendschutz) angehören<sup>6</sup>. Für die Professionalisierungsdiskussion ist dies insofern bedeutungsvoll, als sich hieraus zwei unterschiedliche Bedeutungsdimensionen ergeben: Zum einen nämlich bedeutet Professionalisierung weitgehend a-theoretisch und eher berufsständisch gedacht die „Eroberung“ eines gesellschaftlich anerkannten Zuständigkeitsbereichs und medienpolitischen Mandats, eines entsprechenden Status und die Schaffung der dazu notwendigen Voraussetzungen in Form von Ausbildungsangeboten, Curricula etc.; zum anderen jedoch stellt sich für die Medienpädagogik angesichts des starken „Eindringens“ von Journalisten, Publizisten, Literatur- und Kommunikationswissenschaftlern und Angehöriger anderer Berufe in dieses Praxisfeld die Frage nach dem Spezifikum eines *medienpädagogischen* Angebotes. In diesem Sinne betont St. AUFENANGER: „Nur zu sagen, es gibt Neue Medien und Entwicklungen zu neuen Informationstechnologien, die sich auf Menschen auswirken, und *deshalb* brauchen wir einen Medienpädagogen, scheint mir aus *pädagogischer* Sicht nicht ausreichend“ (AUFENANGER 1988, S. 30). Professionalisierung wird hier also als theoretische Frage nach dem Besonderen der Medienpädagogik in der gegenwärtigen gesellschaftlichen und medienpolitischen Situation verstanden.



### 3. Diskussion und Perspektiven

#### 3.1. Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der vergleichenden Analyse lassen sich hinsichtlich des Stellenwerts des Professionalisierungsbegriffs und im Hinblick auf die Art und Weise, wie sich in den damit zusammenhängenden Diskussionen sowohl die bereits von A. FISCHER angesprochene innere Ambivalenz der Verberuflichung als auch die aktuellen Herausforderungen spiegeln, einige Ergebnisse festhalten:

(a) Hinsichtlich der *Anlässe* und der *Funktion* der Inanspruchnahme des Professionalisierungsbegriffs läßt sich erstens konstatieren, daß die entsprechende Debatte überall und immer da aufkommt, wo ein Verberuflichungsprozeß in Gang kommt, oder dieser einen bestimmten, einer inhaltlichen Auffüllung bedürftigen Stand erreicht hat. Professionalisierung – das zeigt das Beispiel der Lehrer – wird zweitens dann zum Thema, wenn erreichte berufsständische Karrieren und Privilegien bedroht sind. Das sind zunächst banale Feststellungen. Denn wo es keinen Verberuflichungsprozeß gibt und gab und vor allem keine Träger eines solchen, kann es auch keine Professionsdebatte geben. Zugleich jedoch erlauben diese Anlässe die Vermutung, daß die Professionalisierungsdebatten bislang sehr viel stärker durch berufsständische Interessen motiviert und geprägt sind als durch pädagogische. Daß diese Diskussion immer auch Legitimationscharakter hat, daß sie zur Bekräftigung des berufsständischen Anliegens dient, scheint unvermeidbar, so daß es auch berechtigt erscheint, Professionalisierung primär als reform- und berufsstrategisches Konzept zu verstehen. Darüber hinaus zeigen die Beispiele jedoch auch, daß Professionalisierungsdebatten offenbar gerade für die Handlungswissenschaft Pädagogik ein bevorzugtes Medium der Selbstverständigung sind. Was man selbst als Disziplin beansprucht leisten zu können, worin die originären disziplinären Beiträge und Perspektiven bestehen und wo man angesichts sich wandelnder Verhältnisse seinen gesellschaftlichen Ort und seine Aufgabe hat, ist deshalb häufig implizit und explizit Thema von Professionalisierungsdiskursen.

Es ist aber aufschlußreich zu sehen, daß in den einzelnen Feldern, wie die Analyse gezeigt hat, dies unter jeweils ganz unterschiedlichen Bedingungen und in deshalb sehr unterschiedlichen Figurationen stattfindet. Daraus resultieren zum einen deutliche Unterschiede in der inhaltlichen Ausfüllung des Professionalisierungsbegriffs; zum anderen die starke Partikularisierung der Diskurse. Die entsprechenden Diskussionen folgen der Logik einer auf das jeweilige Berufsfeld bezogenen Partialisierung, sie stellen einen Reflex der Spezialisierung und Ausdifferenzierung pädagogischer Bereiche und dadurch bewirkter feldbezogener, auf Handlungsprobleme der dort Agierenden bezogenen Formen der Theoriebildung dar.

(b) Der deutlich berufsständische Charakter des Professionalisierungsbegriffs bestimmt explizit und subkutan die Art und Weise, in der sowohl die aus dem Verberuflichungsprozeß resultierenden Probleme als auch die auf Grund des

gesellschaftlichen Wandels neu entstehenden pädagogischen Problemlagen professionstheoretisch „bearbeitet“ werden. Hierzu gehört *erstens*, daß pädagogische Problemlagen für die Professionalisierungsdebatte überhaupt erst zum Thema werden, wenn die berufsständischen Interessen und Privilegien tangiert werden. Es ist kennzeichnend für die bisherige Professionalisierungsdiskussion, daß die umgekehrte Frage, ob denn die etablierte berufsförmig organisierte pädagogische Praxis den aktuellen Problemlagen noch angemessen sei, *unabhängig* und entlastet von berufsständischen Anlässen kaum gestellt wurde.

*Zweitens* haben sowohl die Hinweise auf die Diskussionen zur Angemessenheit des Professionalisierungsbegriffs im Rahmen der historischen Analysen der Lehrerbildung als auch die am Beispiel der Sozialpädagogik aufgezeigten Probleme der „Übersetzung“ pädagogischer Fragen in professionalisierungstheoretische Terms angedeutet, daß der Professionalisierungsbegriff – auch in seiner Allgemeinheit – die Wahrnehmung für pädagogische Problemlagen, Aufgaben und Inhalte auf spezifische Aspekte hin fokussiert. Dabei wird nicht nur „die Wirklichkeit in den Berufsfeldern durch den Filter des Implementations- und Verwertungsinteresses“ (GERHARD 1985, S. 216) des Berufsstandes und seiner Ausbildungswege wahrgenommen, sondern auch die theoretischen Diskurse folgen diesem Muster (LÜDERS 1989). Hinzu kommt, daß der Professionalisierungsbegriff die Aufmerksamkeit in besonderer Weise auf die Voraussetzungen, Möglichkeiten, Gefährdungen und Formen pädagogisch-beruflichen *Handelns* lenkt. Demgegenüber bleiben in der Tendenz die Aufgaben, auf die dieses Handeln antworten soll, und die Folgen, die sich aus diesem Handeln ergeben, unberücksichtigt.

### 3.2. Die Struktur pädagogischer Aufgaben als Bezugspunkt für die Frage nach dem Spezifischen pädagogischer Professionalität

Vor dem Hintergrund dieser ernüchternden Bilanz stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten und vor allem auch dem „Sinn“ einer Fortführung der Diskussion zur Frage der pädagogischen Professionalität. Die Frage scheint nicht abweisbar, solange und soweit pädagogische Aufgaben in Form pädagogischer Berufe wahrgenommen werden, Erziehung also auch berufsförmig organisiert stattfindet. Es scheint eine legitime und naheliegende Erwartung an die Erziehungswissenschaft, daß sie zu dieser Frage nach den Essentials einer pädagogischen Professionalität – z. B. wenn es um Fragen der Lehrerbildung oder um die Weiterentwicklung von Studiengängen geht – einen zumindest kritisch-problematizierenden Beitrag leistet. Auf dem Weg, hierzu Antworten zu finden, kann an die einschlägigen Bemühungen in der Allgemeinen Pädagogik und die dort sichtbar werdenden Schwierigkeiten angeknüpft werden. Versucht man die dort anzutreffenden Konzepte zu vergleichen, dann kristallisieren sich – trotz aller Unterschiede im Detail – zwei Vorgehensweisen heraus, die frappante Ähnlichkeiten mit der von A. FISCHER (1921) eingeführten Unterscheidung eines „deduktiv-abstrakten“ und eines „induktiv-additiven“ Zuganges aufweisen.

Die *eine* Strategie – sie entspricht dem, was A. FISCHER als „deduktiv-abstrakten“ Zugang beschrieben hat (FISCHER 1950, S. 63) – besteht darin, die Qualität pädagogischen Handelns, seine Professionalität aus einer Reflexion auf die Prinzipien dessen, was Erziehung wesensgemäß ist bzw. sein soll, abzuleiten, um so zu einer Bestimmung der Merkmale pädagogischen Handelns, im Unterschied zu anderen Formen professionellen Handelns, zu kommen. Bei D. BENNER führt diese Strategie dazu, daß er letztlich eine Zweiteilung der pädagogischen Wirklichkeit propagiert: Die konkrete Arbeitsteilung und Organisationsform pädagogischer Praxis erscheint als „Resultat einer Entwicklung, in welcher die Besonderheit der pädagogischen Praxis verkannt, mißachtet oder verdrängt worden ist“ (BENNER 1987, S. 42). Die „fremd“ determinierte Berufspraxis steht den Prinzipien einer „wirklich“ pädagogischen Praxis gegenüber. Die Bedingungen, unter denen pädagogisches Handeln berufsförmig abläuft, führen dazu, daß die Prinzipien pädagogischen Handelns gleichsam „geopfert“ und „verraten“ werden, also pädagogische Praxis im Sinne der Prinzipien von Erziehung nicht möglich erscheint, und daß die empirische Berufspraxis nur in ihrer „Imperfektheit“ in den Blick kommt. Ihre Leistungen im ganzen – im funktionalen wie bildungstheoretischen Sinn – können nicht mehr theoretisch erfaßt werden.

Bei P. ZEDLER führt diese Frage nach dem Charakteristikum pädagogischen Handelns zur Suche nach „tätigkeitsfeldübergreifenden Strukturelementen pädagogischen Handelns“ (ZEDLER 1983, S. 14). Das zentrale Merkmal pädagogischer Tätigkeiten besteht demnach darin, daß „pädagogisches Handeln stets auf die Aufhebung einer intergenerativ und interindividuell gegebenen Asymmetrie gerichtet ist, wobei die Aufhebung dieser Asymmetrie bestimmten Kriterien genügen soll...“ (ebd.). Es sind dies Mündigkeit, Selbständigkeit, Emanzipation und Identität. Der Beitrag der Allgemeinen Pädagogik besteht darin, die „institutionellen Voraussetzungen aufzuzeigen, unter denen Problemlösungsstrategien in einzelnen Teilbereichen und Tätigkeitsfeldern stehen und erfolgreich sein können“ (ebd., S. 20). Diesem Entwurf zugrunde liegt das von U. OEVERMANN popularisierte Strukturkonzept der „stellvertretenden Deutung“, und wie bei anderen Versuchen der Adaption dieses Konzeptes stellt sich auch hier das Spezifikationsproblem (vgl. TENORTH 1987, S. 555), also die Frage, ob denn und wie ein derartig allgemeines und generalisiertes Konzept, das bei OEVERMANN vom delphischen Orakel über die sozialisatorische Triade bis hin zum ärztlichen und juristischen Handeln strukturell alles umfaßt, die Ebene der konkreten pädagogischen Arbeit und Aufgaben überhaupt erreichen kann.

Die *zweite* Strategie, die mit A. FISCHER als die „induktiv-additive“ umschrieben werden kann, besteht darin, die Frage nach der Professionalität pädagogischen Handelns von der *Struktur der pädagogischen Aufgabenstellung* her zu diskutieren. Im wesentlichen gehört H. GIESECKES Argumentation zu diesem Typus: Weil sich der Charakter der Erziehungsaufgaben heute, so wird argumentiert, im Kontext allgemeiner gesellschaftlicher Wandlungsprozesse verändert hat (weg von „Erziehung“ hin zu „Lernen“), muß sich die spezifische Qualität pädagogischen Handelns entsprechend wandeln. „Zentrale Aufgabe des pädagogischen Handelns ist nicht „Erziehen“, sondern „Lernen ermöglichen“. Pädagogen sind professionelle „Lernhelfer“ (GIESECKE 1987, S. 13). Was sie tun, ist „Unterrichten“, „Informieren“, „Beraten“, „Arrangieren“, „Animieren“. Die einzelnen pädagogischen Berufsgruppen (Lehrer, Sozial-

pädagogen/Sozialarbeiter, Freizeitpädagogen etc.) unterscheiden sich nicht in der grundsätzlichen Bestimmung ihrer Aufgabe als „Lernhelfer“, sondern nur hinsichtlich der Akzente in der Betonung der einzelnen Grundformen pädagogischen Handelns. Dieses Konzept stellt gleichsam ein Gegenstück zu BENNERS Entwurf insofern dar, als hier die Partikularität und die Arbeitsteilung der gesellschaftlichen Organisation, soweit sie auch die pädagogischen Institutionen erfaßt hat, zum pädagogischen Prinzip erklärt und die professionelle Tätigkeit darauf gleichsam „eingestellt“ wird.

Demgegenüber läßt sich argumentieren, daß in diesem Verständnis die emotional-sozialen Voraussetzungen für Lernprozesse so weitgehend an den Rand gedrängt erscheinen, daß die Komplexität pädagogischer Situationen auf diese Weise kaum angemessen erfaßt werden kann. Zudem scheint es auf der von H. GIESECKE gewählten Ebene kaum möglich, über Kompetenzen in bezug auf konkrete pädagogische Institutionen unter Berücksichtigung der damit jeweils gegebenen institutionellen Bedingungen zu diskutieren.

Zur Abschätzung dieser beiden Vorgehensweisen und vor allem zur Einschätzung ihres „Ertrages“ bietet es sich an, noch einmal auf A. FISCHER zurückzugreifen. Denn A. FISCHER hält beide Wege für verfehlt und empfiehlt stattdessen die Verfahren einer am Studium des erziehenden Aktes orientierten „phänomenologischen Betrachtungsweise“, wie sie im Programm einer „reinen deskriptiven Pädagogik“ (FISCHER 1950, S. 65) entwickelt worden sind. Davon verspricht er sich einen „Ausgleich einseitiger historischer, psychologischer und aprioristischer Denkweisen“ (ebd.).

Pointiert formuliert und in der Sprache der heutigen Diskussion: Die Frage nach der pädagogischen Professionalität läßt sich weder abstrakt aus dem Sinn oder dem Wesen der Erziehung noch durch Addition empirischer Ergebnisse über das, was Berufserzieher tun, beantworten, sondern nur auf dem Weg über eine verstehende und rekonstruierende Analyse der pädagogischen Aufgaben. Deren Verständnis, so läßt sich wohl auch im Sinne A. FISCHERS hinzufügen, setzt aber eine Hermeneutik der pädagogischen Gegenwartssituation voraus. Es stellt sich also die Aufgabe der Bestimmung der Struktur pädagogischer Aufgaben im Kontext einer pädagogisch orientierten Gegenwartsdiagnose. Erst von dieser Grundlage aus läßt sich sinnvoll und mit Aussicht auf einen fruchtbar zu machenden Ertrag über die Frage nach dem Spezifischen einer pädagogischen Professionalität argumentieren. Damit wird eine Neuorientierung, ein Perspektivenwechsel in der einschlägigen Diskussion vorgeschlagen. Deren Konsequenzen lassen sich in folgende zwei Punkte fassen:

1. Die Frage, was pädagogische Professionalität in Abgrenzung zu anderen Formen professionellen Handelns sein könnte, läßt sich nur in bezug auf konkrete Problemlagen bzw. Aufgaben beantworten, wie sie sich historisch-konkret in den jeweiligen Situationen, Institutionen, Feldern, Praxisbereichen darstellen. Ausgangspunkt der Reflexion sind konkrete gesellschaftliche Verhältnisse und Wandlungsprozesse, die auf ihre pädagogische bzw. bildungstheoretische Bedeutung hin „befragt“ werden (vgl. HORNSTEIN 1984; 1988). Nicht allein die Orte professionellen Handelns sind demnach das Thema der Erziehungswissenschaft, sondern die *bildungstheoretisch angeleitete Gegen-*

*wartsdiagnose*. Erst auf der Basis dieser Reflexion stellt sich die Frage nach den angemessenen Lösungs- und Bewältigungsstrategien. Hierzu gehört auch, berufsförmig organisiertes pädagogisches Handeln nicht gleichsam als exterritorial gegenüber den pädagogischen Problemlagen und nur als Reaktion auf vorgegebene Schwierigkeiten zu thematisieren, sondern das Verstricktsein pädagogischer Praxis und Berufe bei der Konstitution sozialer Problemlagen selbst zum Gegenstand der Analyse zu machen.

2. In bezug auf den Professionalisierungsbegriff provoziert dies die Frage nach dem Spezifikum pädagogischer Professionalität. Dabei muß man sich nicht lange damit aufhalten, daß der soziologische Begriff kaum in der Lage ist, den genuin pädagogischen „Theoriebedarf zu decken“ (GIESECKE-SCHMELZLE 1984). Daraus ergibt sich, daß die Frage nach dem Spezifischen pädagogischer Professionalität in eigener begrifflicher und kategorialer Anstrengung erarbeitet werden muß. Die zahlreichen, vor allem in den sozialpädagogischen Diskussionen entwickelten Konzepte, die vor allem unter dem Oberbegriff der Handlungskompetenz laufen, können als Versuche in dieser Richtung gesehen werden, da ihnen die Frage zugrunde liegt, über welche Kompetenzen der Pädagoge verfügen muß, um auf praktische Aufgaben angemessen reagieren zu können. Gegenüber der bisherigen Entwicklung bedarf es dazu allerdings Kriterien, die sowohl eine vorschnelle Generalisierung und Formalisierung verhindern, als auch die Ergiebigkeit und Fruchtbarkeit der jeweiligen Konzepte bewerten können.

Dieses Plädoyer für eine eigene begriffliche und kategoriale Anstrengung zielt keineswegs auf den Verzicht der soziologischen Theorie. Hier gibt es nicht nur die klassische Professionalisierungsdebatte, sondern auch neuere Ansätze wie z.B. die subjektorientierte Berufstheorie, Studien und Diskussionen zur Erosion der klassischen Berufsrolle und schließlich – für die Erziehungswissenschaft von besonderer Bedeutung – eine Reihe von Arbeiten und Diskussionen, die sich mit den Implikationen und Rückwirkungen der Verberuflichung und der Verbreitung professionellen Wissens auf die Professionen selbst befassen. Worauf es allerdings ankommt, ist, von diesen Theorieangeboten pädagogisch reflektierten Gebrauch zu machen, und das heißt vor allem: von der Struktur pädagogischer Aufgabenstellung her, wie sie sich konkret in Situationen, Institutionen und Feldern stellt. Vielleicht ist auch die Hoffnung nicht unberechtigt, daß ein Zustand erreichbar sein könnte, in dem über die Kritik hinaus auch ein Beitrag zur Konstruktion pädagogischer Professionalität denkbar und leistbar wäre. Dies hängt nicht zuletzt von der weiteren Professionalisierung der Erziehungswissenschaft ab.

### Anmerkungen

- 1 So einsichtig diese Aussage auch auf den ersten Blick sein mag, so schwierig ist es, sie empirisch zu belegen. Versucht man diesen Verberuflichungsprozeß auf der Basis der vorliegenden Forschungsergebnisse zu rekonstruieren, dann lassen sich einerseits die quantitative Zunahme der in pädagogischen Feldern Tätigen in den letzten 25 Jahren und die wachsende Akademisierung vergleichsweise gut dokumentieren (vgl.

- RAUSCHENBACH 1986, S. 64ff. und die dort genannten Quellen). Erheblich schwieriger ist es andererseits, die qualitativen Veränderungen der Berufsstruktur, also die Differenzierung bestehender Berufe und die Transformation von Laien-, semiprofessionellen und ehrenamtlichen Tätigkeiten in Berufe, wie dies zum Beispiel für den Jugendarbeiter der Fall ist, zu dokumentieren. Bislang liegen hierfür – soweit uns bekannt – keine systematischen Untersuchungen vor.
- 2 Zum Überblick für die Sozialpädagogik DEWE/OTTO (1984) und für die Erwachsenenpädagogik VATH (1984).
  - 3 In ähnlicher Weise provozierte innerhalb der Erwachsenenpädagogik erst die empirische Einsicht, daß trotz jahrelanger Bemühungen und diverser Debatten über die Funktion und die „makrodidaktischen“ Aufgaben der Diplompädagogen in der Volkshochschule das Verhältnis von hauptamtlichen und freien Mitarbeitern sich nur unwesentlich verschoben hat, eine verstärkte Befassung mit den freien Mitarbeitern (SCHERER 1987).
  - 4 Vgl. zum Überblick über die verschiedenen Positionen: ISSING 1987; außerdem die Beiträge in der Zeitschrift „Medien und Erziehung“ zu den Themenschwerpunkten „Medienpädagogik – was ist das“ (MERZ 1/76), „Neue Medien und die Pädagogik“ (MERZ 1981), „Hat die Medienpädagogik eine Chance die ‚Neuen Medien‘ in den Griff zu bekommen?“ (MERZ 6/84, 2/85) und die seit Ende 1988 laufende Reihe „Beruf: Medienpädagogie“.
  - 5 Eine ähnliche Position vertreten auch D. BAACKE und W. WUNDEN (vgl. hierzu die in Anm. 6 genannten Materialien).
  - 6 Vgl. hierzu die Mitgliederzeitung „GMK-Rundbrief“ und vor allem die aufschlußreichen Unterlagen des im Herbst letzten Jahres in Bielefeld von der GMK veranstalteten Kongresses „Beruf: Medienpädagogie!“.

### Literatur

- AUFENANGER, ST.: Medienpädagoge als Beruf? – Ein Diskussionsbeitrag. In: GMK-Rundbrief. Nr. 20, Okt. 1988, S. 29–32.
- BADER, R./HABEL, W.: Studenten im Schatten des Arbeitsmarkts. Frankfurt 1987.
- BAHNMÜLLER, R./RAUSCHENBACH, T./TREDE, W./BENDELE, U.: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Weinheim 1988.
- BAYER, M./HABEL, W.: Professionalisierung in der Lehrerausbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? In: BECK, K./HERRLITZ, H.-G./KLAFKI, W. (Hrsg.): 1988, S. 223–230.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt 1986.
- BECK, U./BONSS, W.: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt 1989.
- BECK, K./HERRLITZ, H.-G./KLAFKI, W. (Hrsg.): Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Beiträge zum 11. Kongreß der DGfE im März 1988 in Saarbrücken. (23. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.) Weinheim 1988.
- BEISENHERZ, H.G./FEIL, CH.: Die Probleme der Lehrer: Rückzug der Person des Lehrers als Kritik an der Schule. In: BEISENHERZ, G./FEIL, C./FURTNER-KALLMÜNZER, M./HOLZMÜLLER, H./SARDEI-BIERMANN, S.: Schule in der Kritik der Betroffenen. München 1982, S. 63–127.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim 1987.
- BÖHNISCH, L./MÜNCHMEIER, R.: Wozu Jugendarbeit? Weinheim 1987.
- BUNK, G.P.: Nur für die Schule tauglich? Fachstudium statt Lehramtsausbildung – Plädoyer für eine Kurskorrektur. In: Deutsche Universitäts-Zeitung 38 (1982), H. 8, S. 20–21.
- BUSCHMEYER, H.: Die Theorie kommunikativen Handelns von JÜRGEN HABERMAS als

- eine mögliche Grundlage einer Theorie professionellen pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung. In: HARNEY, K. u. a. (Hrsg.): 1987, S. 188–209.
- COMBE, A.: Kritik der Lehrerrolle. München 1972.
- DAHEIM, H.: Berufssoziologie. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 8. Stuttgart 1969, S. 1–100.
- DAHEIM, H.: Professionalisierung. Begriff und einige latente Makrofunktionen. In: ALBRECHT, G./DAHEIM, H./SACK, F. (Hrsg.): Soziologie. R. KÖNIG zum 65. Geburtstag. Opladen 1973, S. 231–249.
- DEWE, B./OTTO, H.-U.: Professionalisierung. In: EYFERTH, H./OTTO, H.-U./THIERSCH, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied 1984, S. 775–811.
- DEWE, B./OTTO, H.-U.: Verwissenschaftlichung ohne Selbstreflexion – Produktion und Applikation wissenschaftlicher Problemdeutungen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: OLK, TH./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Soziale Dienste im Wandel. Bd. 1: Helfen im Sozialstaat. Neuwied 1987, S. 287–326.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W./PETERS, W./STÜWE, G.: Professionalisierung – Kritik – Deutung. Frankfurt 1986.
- DÖRING, K.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Weinheim 1972.
- FAULSTICH, W.: Medienwissenschaft und Medienpraxis. In: medien + erziehung 32 (1988), S. 116–169.
- FISCHER, A.: Erziehung als Beruf. In: FISCHER, A.: Leben und Werk. Bd. 2. Hrsg. v. K. KREITMAIR. (Orig. 1921). München 1950, S. 31–71.
- FURCK, C.-L.: Revision der Lehrerbildung. Weinheim 1986.
- GÄNGLER, H.: Ehrenamt im Jugendalter. In: MÜLLER, S./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): 1988, S. 127–134.
- GERHARD, R.: Professionalisierung in der Weiterbildung – Berufsentwicklungsstrategie oder theoretischer Ansatz zur Erklärung der Entwicklung akademischer Berufe? In: SCHLUTZ, E./SIEBERT, H. (Hrsg.): Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Bremen 1985, S. 209–228.
- GIESECKE, H.: Pädagogik als Beruf. Weinheim 1987.
- GIESECKE, W./TIETGENS, H./SCHÄFFTER, O./VENTH, A./MÜLLER, C. W.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988.
- GIESECKE-SCHMELZLE, W.: Die Professionalisierungsdiskussion und ihre Relevanz für pädagogische Berufe. In: Bildung und Erziehung 37 (1984), S. 365–381.
- HAFT, H.: Einführung zum Symposium „Polyvalenz: Lehrerbildung ohne Zukunft – Zukunft ohne Lehrerbildung?“ In: HEID, H./KLAFKI, W. (Hrsg.): 1985, S. 409–410.
- HARNEY, K./MARKOWITZ, J.: Geselliger Klientelismus: Zum Aufbau von Beteiligungsformen und Lernzusammenhängen in der Erwachsenenbildung. In: HARNEY, K. u. a. (Hrsg.): 1987, S. 305–357.
- HARNEY, K./JÜTTING, D./KORING, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien. Frankfurt 1987.
- HAUSSER, K./MAYRING, P.: Lehrerarbeitslosigkeit – Folgen für die Lehrerausbildung. In: HEID, H./KLAFKI, W. (Hrsg.): 1985, S. 493–498.
- HEID, H./KLAFKI, W. (Hrsg.): Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongreß der DGfE im März 1984 in Kiel. (19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.) Weinheim 1985.
- HESSE, H. A.: Berufe im Wandel. Stuttgart 1968.
- HOLZAPFEL, G.: Professionalisierung und Weiterbildung bei Lehrern und Auszubildern. Weinheim 1975.
- HOMMERICH, CHR.: Der Diplom-Pädagoge – ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform? Frankfurt 1984.

- HORNSTEIN, W.: Neue soziale Bewegungen und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 147–167.
- HORNSTEIN, W.: Sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 381–397.
- HORNSTEIN, W./BÄUERLE, W./GREESE, D./LEMP, R./MOLLENHAUER, P./PROTT, J./SOMMERKORN, I.: Situation und Perspektiven der Jugend. Fünfter Jugendbericht der Bundesregierung. Weinheim 1982.
- HÜTHER, J.: Notwendigkeiten und Begründungen für eine Professionalisierung in medienpädagogischen Handlungsfeldern. In: Bildung und Erziehung 37 (1984), S. 409–417.
- ISSING, L.J. (Hrsg.): Medienpädagogik im Informationszeitalter. Weinheim 1987.
- JÜTTING, D.H./SCHERER, A.: Der Diplom-Pädagoge als Institutionalisierungsprozeß einer Innovation – Versuch einer Bilanz. In: HARNEY, K. u.a. (Hrsg.): 1987, S. 401–474.
- KADE, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Weinheim 1989.
- KORING, B.: Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluß an OEVERMANN. In: HARNEY, K. u.a. (Hrsg.) 1987, S. 358–400.
- KRÜGER, H.: Professionalisierung und Innovation in pädagogischen Berufen. In: LÜDTKE, H. (Hrsg.): Erzieher ohne Status? Heidelberg 1973, S. 110–130.
- LANGE-GARRITSEN, H.: Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Düsseldorf 1972.
- LÜDERS, CHR.: Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1987), S. 635–653.
- LÜDERS, CHR.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Weinheim 1989.
- MOK, A.L.: Alte und neue Professionen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21 (1969), S. 770–781.
- MOLLENHAUER, K.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung. In: MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1970, S. 75–96.
- MÜLLER, B.: Die Last der großen Hoffnungen. Weinheim 1986.
- MÜLLER, S.F./TENORTH, H.-E.: Professionalisierung der Lehrertätigkeit. In: BAETHGE, M./NEVERMANN, K. (Hrsg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesen (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5.) Stuttgart 1984, S. 153–171.
- MÜLLER, S./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Das soziale Ehrenamt. Nützliche Arbeit zum Nulltarif. Weinheim 1988.
- MÜLLER, S./OTTO, H.-U./PETER, H./SÜNKER, H. (Hrsg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Bd. I: Bielefeld 1982. Bd. 2: Bielefeld 1984.
- OELKERS, J.: Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62 (1986), S. 487–506.
- OLK, TH.: Abschied vom Experten. Weinheim 1986.
- OLK, TH.: Zwischen Hausarbeit und Beruf. Ehrenamtliches Engagement in der aktuellen sozialpolitischen Diskussion. In: MÜLLER, S./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): 1988, S. 19–36.
- OLK, TH./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Der Wohlfahrtsstaat in der Wende. Weinheim 1985.
- OTTO, H.-U./UTERMANN, K.: Einleitung. In: OTTO, H.-U./UTERMANN, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf. München 1971, S. 7–12.
- RABE-KLEBERG, U.: Wenn der Beruf zum Ehrenamt wird. In: MÜLLER, S./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): 1988, S. 87–101.
- RAUSCHENBACH, T.: Die verfehlte Wirklichkeit – Soziale Berufe im Zerrspiegel amtlicher Statistiken. In: neue praxis 16 (1986), S. 57–75.
- REINHARDT, S.: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Frankfurt 1972.
- SCHACH, B.: Professionalisierung und Berufsethos. Berlin 1987.



- SCHEFOLD, W.: Der Jugendbegriff im Widerstreit. In: HANUSCH, R./LÄMMERMANN, G. (Hrsg.): Jugend in der Kirche zur Sprache bringen. München 1987, S. 161–173.
- SCHERER, A.: Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt 1987.
- SCHULENBERG, W.: Erwachsenenbildung als Beruf. In: SCHULENBERG, W./HENNING, A./JUNG, U./BACH, E./SIEBERT, H./DOERRY, G./TIETGENS, H./SENZKY, K.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972, S. 7–23.
- SCHLUTZ, E./SIEBERT, H. (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. (Universität Bremen Tagungsbericht 17.) Bremen 1988.
- SCHORB, B.: Neue Medien und Medienpädagogik. In: ROLFF, H.-G./ZIMMERMANN, P. (Hrsg.): Neue Medien und Lernen. Weinheim 1985, S. 179–188.
- SCHWÄNKE, U.: Der Beruf des Lehrers. Weinheim 1988.
- SKIBA, E.-G./LUKAS, H./KUCKARTZ, U.: Diplom-Pädagoge – und was dann? Berlin 1984.
- TENORTH, H.-E.: Professionalisierung pädagogischer Arbeit – Suchbewegungen in der Erwachsenenbildung. In: HARNEY, K. u. a. (Hrsg.): 1987, S. 536–560.
- TERHART, E.: Vermutungen über das Lehrerethos. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 787–804.
- THIERSCH, H.: Laienhilfe, Alltagsorientierung und professionelle Arbeit. In: MÜLLER, S./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): 1988, S. 9–17.
- TÜBINGER ARBEITSGRUPPE FÜR BERUFSFELDFORSCHUNG: Sozialpädagogen zwischen Professionalisierung und Arbeitsmarkt. In: PROJEKTGRUPPE SOZIALE BERUFE (Hrsg.): Sozialarbeit: Professionalisierung und Arbeitsmarkt. Expertisen III. München 1981, S. 113–150.
- VATH, R.: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: SCHMITZ, E./TIETGENS, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11.) Stuttgart 1984, S. 303–315.
- ZEDLER, P.: Professionalisierung und Reflexivität. Der Beitrag der Allgemeinen Pädagogik zu Erwerb und Schulung pädagogischer Kompetenz. (Erziehungswissenschaftliche Studien und Berichte.) Hagen Fernuniversität 1983.

## Abstract

### *Professionalization Theory and Pedagogical Theory – Professionalization of Educational Tasks and Pedagogical Professionalism*

The more pedagogical tasks are taken on by professional educators instead of by „laymen“, the more urgent it becomes to inquire into the specific character of pedagogical professionalism. Referring to different categories of educational work, the authors analyze the way in which the process of professionalization has been complemented by a theory of professionalization in the different fields. They then go on to discuss whether we have as yet been offered an adequate definition of pedagogical professionalism. Since this analysis does not yield satisfactory results, they propose to explore the structure of pedagogical tasks in order to develop a content-oriented definition of pedagogical professionalism. This would have to be done on the basis of a hermeneutics of educational problems and in a situation-, field-, and institution-oriented manner.

## Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstr. 57, 8035 Gauting

Dr. Christian Lüders, Wildenwarter Str. 2, 8000 München 82.